

<b>Zeitschrift:</b>	Bulletin / Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden = Association Suisse des Enseignant-e-s d'Université
<b>Herausgeber:</b>	Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden
<b>Band:</b>	36 (2010)
<b>Heft:</b>	3-4
 <b>Artikel:</b>	Schnittstelle Gymnasium - Universität : (m)eine universitäre Sicht
<b>Autor:</b>	Kaiser, Hedwig J.
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-893847">https://doi.org/10.5169/seals-893847</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 28.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Schnittstelle Gymnasium – Universität: (m)eine universitäre Sicht

**Hedwig J. Kaiser\***

Der Übergang vom Gymnasium zum universitären Hochschulstudium ist in den letzten Jahren in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Dies zu recht – ausgelöst durch die Diskussion um die Verkürzung der Gymnasialzeit in einzelnen Kantonen und einschneidende Veränderungen der Bildungslandschaft an den Universitäten durch die Einführung von gestuften Studiengängen in Bachelor, Master und Doktorat gemäss den Bologna-Richtlinien.

Der Abschluss der gymnasialen Ausbildung mit der Matura ermöglicht, anders als in den umliegenden Nachbarländern, den Eintritt in ein Universitätsstudium. Die Universität führt keine weitere fachliche Selektion für die Zulassung durch, ausgenommen davon sind Medizin, Zahnmedizin, Veterinärmedizin und wenige Fächer mit Studienplatzbeschränkung. Damit kommt dieser Schnittstelle auch eine besondere Bedeutung zu. Einerseits stellt sich die Frage, ob die fachlichen und überfachlichen Bildungsangebote der Gymnasien die Schüler und Schülerinnen ausreichend auf ein Studium vorbereiten [1], andererseits aber auch die Frage, ob die einzelnen Fachbereiche und Verantwortlichen für die Ausgestaltung der Studienfächer und Studiengänge angemessene Anforderungen an die eintretenden Studierenden stellen.

Auf den ersten Teil der Frage möchte ich nicht vertieft eingehen, da dies an anderer Stelle in diesem Heft erörtert wird.

Im Kontext der Schnittstellendiskussion wird der Begriff der Studierfähigkeit verwendet, die mit der Maturität attestiert werden soll oder wird. Schnell wird jedoch klar, dass eine eindeutige Definition des Begriffs nicht existiert. Formal kann sie als Berechtigung zur Aufnahme eines beliebigen Studienfachs verstanden werden. Studierfähigkeit meint aber mehr als die Eintrittskarte in die Universität. Sie umfasst das erfolgreiche Bewältigen und den Abschluss eines universitären Studiums.

Unter diesem Gesichtspunkt ergeben sich mehrere Dimensionen für die Beurteilung der Studierfähigkeit: (1) eine individuelle, (2) eine institutionelle und (3) eine strukturelle.

Die *individuelle* Studierfähigkeit lässt sich umschreiben als allgemeine und fachspezifische Gesamtheit der Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten die für ein erfolgreiches Universitätsstudium erforderlich sind. Diese Bildungsziele sind im MAR-Artikel 5 [2] (Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen) festgehalten: >>Schüler und Schülerinnen im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbständigen Urteilen zu fördern. Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung.....<<

Das fachspezifische Bildungsziel tritt gegenüber dem breit gefächerten Bildungsziel in den Hintergrund. Wie ist jedoch die Einschätzung der Dozierenden? In der EVAMAR Studie Phase II [3] wurden Dozierende befragt wie wichtig sie fachspezifisches Wissen aus den verschiedenen Fächern des Gymnasiums für den erfolgreichen Besuch der eigenen Lehrveranstaltung erachteten. Deutsch bzw. Erstsprache war fast durchwegs am wichtigsten eingeschätzt worden gefolgt von Englisch und Informatik-Benutzerwissen. Bei den anderen Fächern war an vorderer Stelle jeweils jenes Fach zu finden, das dem eigenen Studienfach entspricht. Zudem hat die Studie gezeigt, dass auch hinsichtlich der Fachinhalte unterschiedliche Vorstellungen bestehen zwischen Gymnasien und Universitäten. Der Kanon der für viele Studienrichtungen wichtigen Gymnasialfächer bestand zusätzlich zu den oben genannten aus Mathematik, Biologie, und Physik. Für Dozierende ist das Vorwissen im eigenen Fachbereich ein wichtiges Kriterium und steht damit im Spannungsfeld der Bildungsziele der Gymnasien. Ein gemeinsamer Dialog und Abgleich scheint hier zwingend notwendig zu sein um die Schnittstelle Gymnasium – Universität zu optimieren. Transparente Kommunikation der Anforderungen für den Besuch einer Lehrveranstaltung von Seiten der Dozierenden und der zu erwerbenden Kompetenzen sind notwendig für eine bessere Orientierung der Studierenden. Hier besteht durchaus hohes Potenzial für die Verbesserung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität.

Alle abgefragten überfachlichen Kompetenzen wurden von den Dozierenden für sehr wichtig oder mittelwichtig eingeschätzt und die fünf wichtigsten wurden folgendermassen gereiht [3]. 1. Selbstständiges Lernen, 2. Verantwortung für eigenes Lernen und Arbeiten übernehmen, 3. Selbstständiges Arbeiten,

\* Universität Basel, Rektorat, Petersgraben 35, CH-4003 Basel.

E-Mail: [vizerektorinlehere@unibas.ch](mailto:vizerektorinlehere@unibas.ch)

**Hedwig J. Kaiser**, Dr. med., ist seit 1999 Professorin für Strabologie und Neuroophthalmologie und seit 2009 Prorektorin Lehre an der Universität Basel.

**6**

4. Kritisches Denken, 5. Problemlösefähigkeit. Die häufigsten Defizite sahen die Dozierenden im Bereich der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit, des kritischen Denkens, des selbständigen Arbeitens und Lernens sowie der mündlichen Ausdrucksfähigkeit und der Bereitschaft, Verantwortung für eigenes Lernen und Arbeiten zu übernehmen. Der Bericht Hochschulreife und Studierfähigkeit [4] kommt zu ähnlichen Ergebnissen und es wurde eine Reihe von Empfehlungen formuliert, die relevanten überfachlichen Kompetenzen im Gymnasium gezielter und umfassender zu fördern. Eine Projektgruppe der HSGYM SLK hat einen Katalog [5] vorgelegt, der die Empfehlungen des oben genannten Berichts konkretisiert und erweitert. Ein konkreter Umsetzungsplan steht meines Wissens jedoch noch aus.

Diese individuelle Dimension bei der Beurteilung von Studierfähigkeit unter dem erweiterten Gesichtspunkt des erfolgreichen Abschlusses eines Hochschulstudiums greift jedoch zu kurz. Auch die institutionellen Rahmenbedingungen an der Universität und strukturellen Rahmenbedingung der einzelnen Studierenden haben einen entscheidenden Einfluss auf den erfolgreichen Abschluss. Beispiele für die *institutionelle* Dimension der Studierfähigkeit sind: Gestaltung der Curricula inklusive Lehrveranstaltungsangebot und Prüfungskanon, Zugang zu Informationen, Betreuung durch Dozierende, Infrastrukturangebote (PC-Arbeitsplätze, Bibliothek).

In der HSGYM-Studie wurde ein beträchtlicher Handlungsbedarf im Bezug auf die Studieninformation aufgezeigt. Oft haben Maturanden eine falsche Vorstellung über den Umfang, die Anforderungen sowohl fachlich wie auch an die Selbstorganisation, das hohe Tempo, die grossen Stoffmengen und die weniger enge Betreuung an den Universitäten.

Untersuchungen an Universitäten in Deutschland [6] konnten zeigen, dass die Höhe der Absolventenquote am stärksten von der Anzahl der Studienanfänger und Gesamtzahl der Studenten in einem Studienfach abhängt sowie von der Bewertung des Lehrgangs. Damit verbunden ist die geringere Anonymität in diesen Studienfächern und eine engere Betreuung der Studierenden. Die Note der Matura hat nur einen geringen Einfluss auf die Abschlussquote, jedoch erzielen die Studierenden mit besserer Maturanote auch bessere Abschlussnoten. Infrastruktur, wie z.B. Bibliothek, ist auch ein signifikanter Einflussfaktor für die Abschlussnote.

In Deutschland hat 2009 Projekt „USuS – Untersuchung zu Studienverläufen und Studienerfolg“ begonnen, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. In einer Kooperation von vier Standorten mit vier Studiengängen unterschiedlicher Fachrichtungen an verschiedenen Hochschultypen werden Einflussfaktoren, die vor allem aus der bisherigen Bildungsforschung bekannt sind, neu kon-

textuiert und unter Bologna-Bedingungen überprüft [7]. Hochschuldidaktische und organisatorische Interventionsmassnahmen, die geeignet scheinen, die Studienziele zu korrigieren, werden, soweit möglich, auf ihre Wirksamkeit getestet. Für einzelne Standorte sind erste Ergebnisse der Studierendenbefragung ausgewertet, die Problemlagen analysiert und Massnahmen aufgezeigt worden, die nun umgesetzt und dann auf ihre Wirksamkeit überprüft werden sollen [8]. Es geht vor allem um Professionalisierung der Lehre, Veränderung des curricularen Aufbaus und der Prüfungsorganisation. Die weiteren Ergebnisse kann man mit Spannung erwarten.

Die *strukturelle* Dimension der Studierfähigkeit umfasst Themenbereiche der Finanzierung des Studiums und damit der Frage der notwendigen Arbeitstäglichkeit neben dem Studium mit den weitreichenden Konsequenzen für Zeitmanagement und Studierbarkeit einzelner Curricula. Auch die Einbettung in ein Unterstützungssystem und soziales Umfeld spielen für die Lernmotivation eine nicht unbedeutende Rolle, insbesondere nach Erfahrung eines Misserfolgs bei einer Leistungskontrolle. Ein Lehrforschungsprojekt an der Humboldt Universität Berlin hat den Einfluss von extrinsischer und intrinsischer Motivation bei der Wahl des Universitätsstudiums auf die Studienleistungen untersucht [9] und kommt zu dem Schluss, dass intrinsische Motivation zu besseren Studienleistungen führt. Demnach sind intrinsisch Motive (um seiner selbst Willen) für die Studienwahl mit höherer Erfolgsaussicht verbunden als extrinsische Motive, die eher einem äusseren Ziel wie Verdienstmöglichkeit, Ansehen oder Macht dienen.

Als Indikatoren der Studierfähigkeit werden international meistens die Abschlussquoten und Studienerfolgsquoten [10] im Tertiärbereich herangezogen. Die Abschlussquoten sind für die Schweiz derzeit nur ohne Bachelorabschlüsse berechnet und daher nur bedingt aussagekräftig. Die Studienerfolgsquote für Lizentiats- und Diplomstudiengänge (Anteil der Studierenden, die in einem bestimmten Jahr ihr Studium begonnen haben und innerhalb von 10 Jahren einen Abschluss erworben haben) betrug relativ konstant 67% [11]. Im Vergleich dazu liegen Resultate auf Bachelorstufe nach 5 Jahren vor (ausgenommen Medizin), die eine Studienerfolgsquote von 70% aufweisen [12]. Damit liegt die Schweiz nur knapp unter dem OECD-Durchschnitt von 71% [13]. Im Umkehrschluss haben 30% das Studium nicht oder noch nicht erfolgreich abgeschlossen. Diese Tatsache sollte als Auftrag verstanden werden, die Studierfähigkeit zu erhöhen. Dies kann nur wirksam geschehen, wenn alle Beteiligten dazu beitragen und die Verantwortung gemeinsam wahrnehmen:

1. Die Gymnasien: durch frühzeitige und gezielte Vorbereitung auf die Anforderungen der Universität (Umsetzung der Erkenntnisse der Studie EVAMAR II und der HSGYM-Studie),

2. die Universitäten: durch Gestaltung der Curricula, Programme für die Studieneingangsphase (z.B. Mentoringprogramme, Programme zum Studieneinstieg wie STEP [14]), Ausbau der Information der Studierenden (Veranstaltungen, Homepages), Weiterbildungsprogramme von Lehrpersonen, und
3. die Studierenden: durch kritische Selbstreflektion insbesondere bei der Studienwahl und dem Lebensentwurf für die Studienzeit, sowie Inanspruchnahme von Informationsmöglichkeiten und Orientierungshilfen.

Es bleibt zu wünschen, dass der begonnene Dialog zwischen den Verantwortlichen der Gymnasien und der Universität fruchtbar weitergeführt wird.

### **Zitierte Literatur**

1. Eberle Franz: Festrede am Dies academicus 2010 an der Universität St. Gallen.
2. Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen.
3. EVAMAR II: Eberle F, Gehrer K, Jaggi B, Kottonau J, Oepek M, PflügerM (2008) Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II. Bern. Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
4. Arbeitsgruppe HSGYM - Hochschule und Gymnasium (2008): Hochschulreife und Studierfähigkeit: Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle.
5. HSGYM / SLK Projektleitung (7. Juni 2009) Überfachliche Kompetenzen im Überblick.
6. Krempkow René: Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. Die Hochschule 1/2008; 91-107.
7. Bülow-Schramm M, Merkt M: Studienverläufe und Studienerfolg: Wie Studium gelingt. Identifizierung der Faktoren gelingenden Lernens unter Bologna-Bedingungen mit dem Ziel der Entwicklung und Erprobung von Fördersystemen auf hochschuldidaktischer und organisatorischer Ebene. Projektskizze an das BMBF „Empirische Bildungsforschung“ Schwerpunkt Hochschullehre 2020 , (Hamburg 2007).
8. Rebenstorf H: Hochschuldidaktische Interventionsmassnahmen in UsuS –Bedarfsanalyse, Planung und Umsetzung. (Hamburg Mai 2010).
9. Gärtner E, Garreis S, Gerliz J, Mischak S, Wrobel K: Sozialer Status, Studienmotivation und Studienerfolg. Lehrforschungsprojekt in „Empirischer Sozialforschung“ Institut für Sozialwissenschaften Humboldt Universität Berlin 2009.
10. OECD (2009) Education at a Glance.
11. Bundesamt für Statistik 2010: Universitäre Hochschulindikatoren – Tertiärstufe: Output – Studienerfolgsquote.
12. Bundesamt für Statistik Aktuell: 15 Bildung und Wissenschaft, Bologna Barometer 2009. August 2009.
13. OECD(2007) Online Education Database ([www.oecd.org](http://www.oecd.org)).
14. Schnabl Christa, Mettinger Arthur: An der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule: Kompetenz, Eignung und Begabung auf dem Prüfstand. Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft 2008.

